

**ПРОФЕСИОНАЛНА ПОДГОТОВКА И ПРОДЪЛЖАВАЩА
КВАЛИФИКАЦИЯ НА УЧИТЕЛЯ**

Мария Славова Тенева

**PROFESSIONAL TRAINING AND CONTINUING
QUALIFICATION OF THE TEACHER**

Mariya Slavova Teneva

Abstract: The study presents the problems of vocational training and the continuing qualification of Bulgarian teachers. Higher education institutions preparing pedagogical staff need effective interaction and evaluation of their activities by the users of the educational services, such as kindergarten and school directors. The article presents the results of an empirical study conducted with 50 kindergarten and school principals from 8 regions in the Republic of Bulgaria.

The object of the study is the managerial reflection on the quality of the training of the newly appointed teachers.

The subject of the study is the possibilities for improving their professional qualification.

The results indicate that principals are partially satisfied with the quality of the theoretical and practical training of the teachers they hire. To the greatest extent they stimulate the enhancement of the professional competence of the teaching staff by financing their participation in continuing education courses.

Key words: education, professional competence of the teacher, continuing education

Увод:

Професионалната подготовка на учителите в Европейското пространство се базира върху реализиране на идеите на компетентностния подход. Това поставя сериозни предизвикателства пред висшите училища подготвящи педагогически кадри. Бързо променящите се социално-икономически условия, свободния трансфер на специалисти в рамките на Европейски съюз, налагат някои общи тенденции в подготовката на бъдещите учители. Изследователите в областта на учителската професия работят усилено върху

популяризиране на идеята за изграждане на общ компетентностен профил на съвременния европейски учител. Динамичността на съвременното налага реализирането на идеята за учене през целия живот и своевременно извършване на образователни реформи, в контекста на перманентно и ускорено променящите се условия на социален живот и труд. Това изисква осъществяване на тясна връзка между висшите училища подготвящи бъдещи учители и потребителите на образователни услуги, каквито се явяват директорите на образователните институции.

Проблемът за професионалната подготовка и квалификация на учителя

По отношение на професионалната подготовка на учителите в рамките на Европейски съюз, изследователят И. Прокоп изтъква, че бързо променящите се обществени условия съдействат за това, в развитите страни да се отделя голямо внимание на тяхната подготовка. Авторът посочва, че в Европа повече от половин милион студенти се обучават в различни педагогически специалности на над хиляда висши училища. Между системите и моделите, по които бъдещите учители се обучават авторът открива различия, като се започне от вида на институцията, която ги обучава, продължителността на тяхната подготовка, преминава през спецификата на образователните програми, организацията и структурата на подготовката и достига до националния характер на обучението и традициите в образователните системи на отделните държави. (Prokop, 2012, p. 230).

Подготовката на бъдещи учители в теоретичен и в практико-приложен аспект се характеризира с определени различия за отделните държави членки на Европейски съюз, но общоевропейската политика налага изисквания за солидаризиране с общоприети ценности като: идеята за демократично обществено устройство, толерантност, приемане на различието, солидарност, учене през целия живот, стремеж към себеусъвършенстване, постигане на по-високо културно равнище, подобряване на социалния статус на хората, повишаване на квалификацията на работещите в различните отрасли на икономиката, повишаване на производителността на труда и на конкурентоспособността на трудовия пазар, повишаване на жизнения стандарт на населението, подобряване на качеството на живот на хората, повишаване на качеството на здравеопазването и др. Реализирането на общоевропейската политика по такива ключови

проблеми предполага тяхното добро познаване и приемане от младите хора, което от своя страна налага общи тенденции в подготовката на учителите в различните европейски държави. Тези общи тенденции се реализират посредством базирането на висшето образование върху регламентираните изисквания на редица нормативни документи: Европейската рамка на ключовите компетентности, Европейската квалификационна рамка за учене през целия живот, Европейската езикова рамка, Европа 2020 (стратегията на Европейския съюз за интелигентен, устойчив и приобщаващ растеж), докладът на UNESCO за образованието през 21. век (четирите стълба на образованието) и др.

В своите научни трудове Г. Цоков представя взаимната обвързаност между българската и европейската образователна политика. Въз основа на анализ на европейски нормативни документи, Цоков разкрива особеностите на образователната политика на ЕС, която се базира върху принципа за суверенност на страните членки по отношение съдържанието и обхвата на образователните програми, както и осигуряването на автономност на организацията на образователните системи. (асс. Radev, 2007, pp. 414 – 451).

Върху образователните процеси в Европа оказва значимо влияние глобализацията на обществото. Интеграционните образователни процеси съдействат за създаване на общоевропейско образователно пространство, което се характеризира с реализиране на идеите за: подпомагане на мобилността на студентите, обучаемите и преподавателите, развитие на сътрудничеството между университетите и училищата, усъвършенстване на системата за признаване на дипломи, квалификации и компетенции за образователни и професионални цели, улесняване на адаптацията към индустриалните промени, в частност чрез професионална квалификация и преквалификация (Lisbon European Council 23 and 24 March 2000).

Подготовката на учители в рамките на Европейски съюз се характеризира с висока степен на научност и практическа приложимост на знанията, уменията и компетентностите, формирани посредством добре структурирани учебни планове и програми. В етапа на своето обучение студентите от педагогическите специалности получават задълбочена подготовка в областта на педагогическите науки, наред с това в областта на социалните науки. След усвояването на задълбочен теоретичен базис от студентите в началния етап на тяхното академично обучение, висшите училища създават условия за формиране на тяхната

фундаментална практическа компетентност чрез включване в учебните планове на часове за хоспитиране и педагогическа практика в реална педагогическа среда. Това съдейства за разкриване на взаимовръзката теория-практика, за осмисляне от студентите в етапа на университетското им обучение на ролята на теоретичните знания за формиране на практически умения и реализиране на ефективен процес на обучение. В своите научни разработки, насочени към представяне на професионалния профил на учителите, Я. Мерджанова посочва широк кръг от професионалнозначими компетентности, които те трябва да притежават. Сред тези компетентности са посочени: общосоциалните; общопрофесионалните; специфичните за определената професия; кариерните компетентности; научно-изследователските и научноприложните; диагностичната; методическите; комуникационните; информационната; управленската, работата с документация (Merdzhanova, 2003, p. 36). Този комплекс от значими професионални компетентности се формира в етапа на университетско обучение на бъдещите учители, но неговото развитие и надграждане намира израз в продължаващата квалификация. И. Шивачева-Пинеда в своите изследователски търсения разкрива взаимовръзката между теоретичната академична подготовка на студентите от педагогическите специалности и формирането на професионално-личностния профил на учителя. Тя изтъква, че в етапа на университетското обучение започва формирането на професионалния светоглед, ценностната ориентация, които може да се разглеждат като път към професионализирането и усъвършенстването на личността на бъдещия учител. (Shivacheva-Pineda, 2019, pp. 615-625). Д. Георгиева разширява професионално-личностния профил на учителя, като към него добавя компетентността за работа с деца със специални образователни потребности. Авторката разкрива тенденция към обогатяване на професионалния и личностния капацитет на учителите от образователните институции по отношение на участието им в развитието на социалноадаптивна компетентност на деца със специални образователни потребности. (Georgieva, 2019, pp. 626-641).

Мисията на съвременния учител е насочена към осъществяване на комплекс от социално значими задачи - да обучава, възпитава и подкрепя личностното развитие на децата, подрастващите и младежите. Да подготвя европейските граждани за тяхното социално вграждане в обществото, за реализацията им на общоевропейския трудов пазар в

условията на конкурентост и свободен трансфер на кадри. Европейският учител би могъл да реализира успешно тези задачи чрез приемане на идеите представени в доклада на UNESCO за образованието през 21. век. В настоящия документ се посочва, че реализирането на идеята за учене през целия живот може да се осъществи посредством четири основни стълба: да се учим как да живеем заедно с другите, да се учим как да учим, да се учим как да действваме, да се учим как да живеем/да съществуваме (Learning: The treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century).

През 2010 г. е популяризиран Общ доклад на Европейския съвет и Европейската комисия за напредък в образованието и обучението, който става отправна точка за създаване на единни принципи за изграждане на учителски компетенции и квалификации в Европейското пространство. Като значими компетентности на учителя, които следва да се формират в процеса на университетско обучение и да се надграждат чрез продължаващо обучение и квалификация се посочват: компетентност за работа с други; компетентност за работа с различен тип познания, технологии и информация; компетентност за работа „с“ и „в“ обществото (Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications). Изведените ключови компетентности хармонират с професионалния профил на европейския учител. Според класификацията на Е. А. Климов за типовете професии, създадена въз основа на взаимоотношенията на човека като субект на труда към предмета на труда, се диференцират пет типа професии – човек-природа, човек-техника, човек-човек, човек-знакова система, човек-художествен образ (Klimov, 2010). В контекста на класификацията на Климов учителската професия може да се определи като социална професия от типа човек-човек и в този аспект с висока значимост за тези, които я практикуват са формираните компетентности за работа с други хора, както и за работа „с“ и „в“ обществото. Реализирането на процеса на обучение изисква осъществяване на субект-субектно взаимодействие между учителя и учениците, в основата на което стои компетентността за работа с други. Съвременната образователна парадигма изисква учителят да приема ученика като равностоеен на себе си субект, да съобразява процеса на обучение с неговите индивидуално-личностни особености, да подкрепя личностното развитие на всеки ученик. В резултат на обучението е необходимо учениците да бъдат подготвени както за тяхната реализация на пазара на труда, така също и за тяхната

пълноценна реализация като членове на обществото. Тези цели не биха могли да се осъществят в условията на училищното обучение, ако липсва взаимовръзка и взаимодействие между обучаеми и обучаващи и съответните им професионални дейности в процеса на обучение. Компетентността на учителя за работа с други, не се изчерпва единствено до работа с учениците. Тя изисква наличие на професионална компетентност за взаимодействие с членовете на колегиалната общност, с управленските органи на образованието, с неправителствени организации, с родителите на учениците, с обществеността. В технологичното общество, в което живеем все по-голяма значимост придобива компетентността на учителя за работа с различен тип познания, технологии и информация. Бурното развитие на науката и технологиите предизвиква нови открития, иновации, необходимост от перманентно надграждане на знанията, уменията и компетентностите. В процеса на обучение широко приложение придобиват информационните технологии и образователните електронни ресурси. Ученикът отдавна не се възприема от учителя като пасивен получател на знанието, а като активен съ-участник в преоткриването на научните истини, като изследовател, експериментатор, откривател. До съвременния ученик по различни информационни канали достига огромно количество информация, в чието преработване и транс-формиране много често той е силно затруднен. Наличието на компетентност на учителя за работа с различен тип познания, технологии и информация от една страна съдейства за осигуряване на по-голяма свобода на обучаемите при избора на надеждни информационни източници, от друга страна допринася за оптимизиране на процеса на обучение чрез диференциране на подходите за обучение към учениците, съобразно техните индивидуални особености и потребности и откриване на ефективен път за всеки ученик към познанието. Това налага необходимостта учителят да реализира нови професионални роли на фасилитатор, на катализатор на знанието. В цитирания Общ европейски доклад се посочва, че не може да се очаква при завършването на висшето училище бъдещите учители да притежават целия комплекс от ключови компетентности. Процесът на тяхното формиране и надграждане се осмисля в светлината на неговата непрекъснатост (перманентност). Той започва в етапа на университетското обучение, но надграждането и усъвършенстването му преминава през продължаващото обучение и квалификация на

педагогическите специалисти. Изискванията към компетентностите, които е необходимо да притежава съвременния учител нарастват с увеличаване на изискванията към неговия професионално-личностен профил. В този аспект Я. Мерджанова изтъква своето становище, че съществува необходимост да бъде преосмислен и реструктуриран цялостния комплекс от ключови компетентности, на които трябва да бъде носител учителят на съвремието. Авторката разширява обхвата на традиционно приеманите компетентности, на които е носител учителя, като добавя такива като: експертно-консултантска; медиаторно-модераторна; социо-културна; аксиологическо-възпитаваща; трансверсална и мултисензорна компетентности. (Merdzhanova, 2010, p. 250). Компетентностния профил на съвременния учител, който описва Мерджанова е изграден съобразно новите предизвикателства, пред които е поставена неговата личност. Учителят отдавна е надхвърлил функциите, в които традиционно е възприеман, а именно като „организатор и ръководител на познавателната дейност на учениците; важен източник на знания и умения за учениците; помощник на учениците, когато срещат познавателни затруднения; възпитател; представител на държавната власт в училищната институция” (Yakovlev & Sohor, 1985, pp. 14–16). Динамичните промени в социалния живот изискват бърза промяна и в образователната система, за да може да откликне своевременно на новите предизвикателства, пред които е изправена съвременната личност. Образование от нов тип би могло да се реализира от учители осмислящи значимостта на образователните реформи и приемащи идеята за перманентно надграждане и обогатяване на компетентностния си профил.

В своите изследвания върху професионалния облик на съвременния учител В. Найденова диференцира три модула на професионални компетентности на учителя – професионално-педагогическа подготовка; личностно-професионална подготовка, съдържателно-предметна (академична) подготовка (Nayidenova, 2004, pp. 67-69). Всеки от посочените три модула съдържа определен комплекс от ключови компетентности, които разширяват професионалния профил на съвременния учител. На базата на компетентността за учебно-познавателно моделиране Н. Цанков, М. Левунлиева анализират компетентностния профил на учителя на три подравнища включващи „отразяваща компетентност; създаваща (визуално-афективна) компетентност; символизираща (знаково-

символна) компетентност” (Tsankov & Levunlieva, 2010, p. 266). По отношение декомпозирането и класифицирането на професионалните компетентности на учителя интерес представляват изследванията в тази област на И. Петкова. Авторката представя своето виждане, че професионалните компетентности най-общо могат да бъдат класифицирани на три равнища:

- *Метаравнище* – включващо комплекс от ключови, базови и функционални компетентности;

- *Мегаравнище* – характеризиращо се с различен тип компетентности като: трансверсални; комуникативни; математико-технологични; дигитални; информативни; граждански и междуличностни; предприемачески; социални умения и умения за учене;

- Личностно равнище – отнасящо се до следните компетентности: мултисензорна/отразяваща; създаваща; символизираща (Petkova, 2012, p. 59).

От представените теоретични концепции може да се обобщи, че изследователите в областта на педагогиката отделят значимо внимание на изграждането на актуален компетентностен профил на учителя. Техните идеи не се ограничават до възприемането му като професионалист, притежаващ определен набор от компетентности, гарантиращи успешно реализиране на професионалните му роли и функции. Те достигат до детайлно анализиране на компетентностните характеристики на личността на учителя, като ги представят във вертикален и в хоризонтален план. Вертикалният срез включва трите равнища – мета-; мега- и личностно, а хоризонталният срез представя конкретните компетентности, характеризиращи всяко от диференцираните равнища. Първият етап от изграждането на компетентностния профил на учителя се реализира в условията на университетското обучение при овладяване на педагогическата професия. Следва разширяване и обогатяване на професионалнозначимите компетентности в етапа на практикуване на учителската професия, опосредствано от продължаващото обучение и квалификация на учителя.

Висшите училища реализират идеята за перманентно учене чрез осъществяване на възможност за поетапно надграждане на образователните степени и последващо повишаване на квалификацията на учителите чрез възможностите за продължаваща квалификация и

придобиване на квалификационни степени.

Наред с тенденцията за привеждане обучението на бъдещите учители във висшите училища към единни европейски стандарти и приобщаването им към общеевропейски ценности, обучението на студенти в педагогическите специалности в отделните държави членки на ЕС се характеризира с конкретни национални особености за всяка държава. Те са в унисон с образователните традиции, с общоприетите морални ценности, с икономическото състояние на съответната държава. Развитите европейски държави работят за повишаване качеството на подготовка на педагогическите кадри във висшите училища посредством реализиране на идеите за учене през целия живот, перманентно повишаване на квалификацията на учителите чрез включването им в курсове за продължаваща квалификация, едногодишни специализации, преквалификации, изследователски екипи в научни проекти, уъркшопи, семинари, кръгли маси, научни форуми, програми за преподавателски обмен, ментори при практическото обучение на студенти от педагогически специалности.

Реализирането на идеята за учене през целия живот и перманентно повишаване на професионалната квалификация на педагогическите кадри в България се регламентира чрез Наредба № 12 (Ordinance 12, 2016) и Наредба № 15 за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти (Ordinance 15, 2019). Наредбите определят държавния образователен стандарт за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти в системата на предучилищното и училищното образование в Република България. Регламентирани са изискванията за заемане на длъжностите в системата на предучилищното и училищното образование, професионалните профили на педагогическите специалисти, условията и реда за повишаване на квалификацията на учителите, директорите и другите педагогически специалисти, придобиването на професионално-квалификационни степени, оформянето и представянето на професионалното портфолио, кариерното развитие, атестирането на дейността на педагогическите специалисти и др. Една от целите на провеждането на атестационни процедури за педагогическите специалисти на всеки 4 години е свързана с мотивирането на педагозите за перманентно повишаване на квалификацията (реализиране на идеята за учене през целия живот). Съобразно чл. 76 (4) т. 3 на Наредба

15/2019г., получените оценки от атестирането изпълняват важна роля за насочване на педагогическите специалисти към повишаване на квалификацията с цел актуализиране и допълване или разширяване на професионалната им компетентност. При оформяне на атестационната оценка се вземат предвид документи, сертификати, материали от професионалното портфолио на съответния педагогически специалист, които доказват неговата професионална компетентност, кариерно развитие, постигнатите успехи при работата с деца и ученици (Ordinance 15, 2019).

Проблемите за професионалната подготовка и квалификацията на българския учител са разгледани в редица научни трудове на Ст. Жекова, Д. Василев, Я. Мерджанова, В. Миленкова, Б. Господинов, И. Петкова, К. Спасов, К. Величков и др.

Д. Василев, Я. Мерджанова споделят становище, съобразно което професионалният избор се предхожда от осъзнат процес на професионално самоопределение. Двамата автори изтъкват, че професионалният избор трябва да се разглежда в аспекта на неговата стабилност. Те обвързват професионалното ориентиране с професиологията и в частност с професиографията, която представя набора от изисквания към човека, упражняващ дадена професия. Василев и Мерджанова поясняват, че професиограмата представлява „системата на описание на изискванията на определена професия към професионалната подготовка на човека” (Vasilev & Merdzhanova, 2003, p. 68).

М. Тенева прави опит за обосноваване на професиограма на началния учител. На базата на диференцираните от Василев & Мерджанова компоненти на професиограмата – медикограма, психограма, медикограма (Vasilev & Merdzhanova, 2003, pp. 68-69), Тенева посочва конкретни изисквания към здравословното състояние, към психическото състояние, към социално-моралните характеристики и към професионалната подготовка на личността, която избира да се подготви за учител в началния етап на основната образователна степен (Teneva, 2019, pp. 207-209).

Ст. Жекова и колектив популяризират своя „модел на единната педагогическа система „учителска професия” (Zhekova et al., 1981). Съобразно този модел учителската професия трябва да се разглежда като една добре структурирана система с ясно диференцирани и йерархизирани нива на взаимодействие.

В психологическия портрет на учителя, който очертава В. Миленкова, са посочени няколко фактора, които повлияват професионалния избор. Като такива авторката изтъква същността на самата професия и нейната обществена значимост, създадената представа за вътрешния живот в професионалната общност, евентуалната професионална принадлежност към тази общност (Milenkova, 1979, p. 64).

Б. Господинов представя в диадна обвързаност квалификацията на учителите и качеството на образованието. Авторът изтъква значимата роля на продължаващата квалификация на учителя за утвърждаване на неговия авторитет пред учениците и пред обществото, за реализиране на ефективен образователен процес (Gospodinov, 2008).

Според И. Петкова трябва да се търси съответствие между професионално-педагогическия профил на учителя и неговите личностни характеристики (Petkova, 2012, p. 49). Авторката разглежда кариерното израстване и професионалната квалификация на учителя като два неразривно свързани процеса. Не бихме могли да мислим по посока професионално развитие и кариерно израстване на работещите в сферата на образованието, без продължаващо обучение и перманентна квалификация на педагогическите кадри.

К. Спасов в своите научни публикации разглежда ролята на професионалната квалификация като важен фактор за ефективността на положения труд. Той защитава тезата, че придобиването на професия и квалификация се извършва посредством професионалното обучение и опит (Spasov, 2004). Продължаващото професионално обучение съдейства за запознаване на учителите с нови образователни концепции, с иновативни подходи и методи на обучение, с добри педагогически практики, което съдейства за обогатяване на професионалния им опит, за постигане на по-висока ефективност на процеса на обучение, за разширяване на фокуса на професионалната им компетентност.

Идеята за учене през целия живот се осмисля в светлината на динамичните промени, които характеризират нашето съвремие. Това изискване се предявява със специален акцент към практикуващите учителската професия. Според К. Величков бързото развитие на науката изисква от учителя перманентно да следи новостите и да усъвършенства професионалната си компетентност посредством продължаващата квалификация. Авторът счита, че по този начин се повишава качеството на професионалната дейност и адаптирането на упражняващите

професията към изискванията на пазара на труда (Velichkov, 2003).

Изследователите в областта на педагогическата професия се обединяват около тезата, че професионалната подготовка на учителя е необходимо да се разглежда като базисно изискване за практикуване на професията, но не бива да се осмисля извън нейната обвързаност в проективен план с перманентната продължаваща квалификация. Тази двуединна обвързаност се възприема като възможен път към повишаване на професионализма на българския учител и синхронизиране на професионалната му дейност с изискванията на трудовия пазар, с удовлетворяване на изискванията на потребителите на образователни услуги.

Методология на изследването

Нормативната уредба регламентираща обучението на студенти във висшите училища изисква осъществяване на градивна връзка и тясно взаимодействие между обучаващата институция и представителите на бизнеса. За педагогическите колежи и факултети към университетите, ключови потребители на образователни услуги (представители на реалния бизнес) се явяват директорите на детските градини и училищата. Обучаващите звена във висшите училища, за да оптимизират качеството на образователната услуга, която извършват по отношение подготовката на учители, се нуждаят от рефлексивната оценка на работодателите за качеството на теоретична и практическа подготовка на постъпващите на работа млади учители.

Настоящата студия представя резултати от емпирично изследване. Изследователската дейност е проведена в периода септември 2019 г. - февруари 2020 г. В изследването участват 50 директори на детски градини и училища от 8 региона в Република България – Пловдив, Варна, Стара Загора, Сливен, Кърджали, Монтана, Ямбол, Хасково.

За целите на изследването е разработен тест-въпросник. За постигане на по-голяма достоверност и откровеност при посочване на отговорите от респондентите, тест-въпросникът е предоставен на директорите за анонимно попълване. От тях се изисква да посочат своя пол, хронологична възраст в години, вида на образователната институция, която управляват, населеното място, в което се намира съответната образователна институция и продължителността на своя управленски стаж в години.

Обект на изследването е управленската рефлексия върху качеството на теоретичната и на практическата подготовка на

новопостъпващите на работа учители.

Предмет на изследването са възможностите за повишаване на професионалната квалификация и компетентност на учителите.

Изследователски методи: контент-анализ, тест, персентилен анализ, рангово скалиране, swot анализ

Силни страни на изследването

Чрез настоящото изследване се цели да се установи равнището на удовлетвореност на работодателите от качеството на теоретичната и практическата подготовка на постъпващите на работа млади учители. Резултатите от изследователската дейност представляват своеобразен атестат на професионалната дейност на висшите училища подготвящи педагогически кадри. Положителна страна на изследването е, че то е проведено чрез посредничеството на анкетъори, които са реални обучаеми в различни педагогически специалности на Педагогическия факултет на Тракийски университет. Влизането на студентите в ролята на анкетъори, проучващи проблема за качеството на професионално-педагогическата подготовка в университета на новопостъпващите на работа учители, ангажира морално директорите на образователните институции към откритост и отговорно отношение при попълване на тест-въпросника. Те осмислят идеята, че настоящите анкетиращи са бъдещите кадри, които ще постъпват на работа в поверените им за управление образователни институции. За да се усъвършенства процеса на подготовка на бъдещите учители в етапа на академичното им обучение е необходима реалистична рефлексивната оценка за качеството на подготовка на младите учители, представена от потребителите на образователни услуги, каквито се явяват директорите на образователните институции.

Слаби страни на изследването (ограничения)

Една от слабите страни на изследването може да се търси в ниската мотивация на директорите на детски градини и училища да участват в изследователска дейност иницириана от висшите училища.

Поради малкия брой изследвани лица, извадката не може да претендира за представителност. Надеждността на изводите и заключенията не може да бъде гарантирана.

Перспективи

Проучването на проблема за качеството на подготовка на студентите от педагогическите специалности в университета,

посредством управленската рефлексия на бъдещите им работодатели, би съдействало за оптимизиране на процеса на обучение във висшето училище. Установените негативи и пропуски в подготовката на новоназначените на работа учители може да се приемат като отправна точка за актуализации в учебните планове и програми за подготовка на студенти от педагогическите специалности. Бъдещото разширяване на обхвата на изследваните лица, както и обогатяването на изследователския инструментариум, биха съдействали за постигане на по-високо равнище на надеждност на получените резултати. Тясната взаимовръзка между образователните институции подготвящи педагогически кадри и потребителите на тези кадри, каквито се явяват директорите на образователните институции, би съдействала за синхронизиране на дейността на висшите училища с изискванията на реалните потребители на професионалния труд на учителя.

Заплахи

Заплахи могат да се търсят по посока на субективност на рефлексивната оценка на директорите за качеството на подготовка на новоназначените на работа учители, която може да въведе в заблуда изследователите. Оценката на директорите за теоретичната и практическата подготовка на младите учители понякога се основава на субективни фактори. Авторитарният директор, привърженик на традиционния образователен модел не би дал висока оценка на подготовката на новоназначения учител, който е обучаван в университета съобразно новата образователна парадигма изискваща реализирането на личностно ориентиран образователен процес, демократичност в отношенията учител-ученик, проблематизиране на обучението, възпитаване на учениците в креативност и инициативност.

Резултати

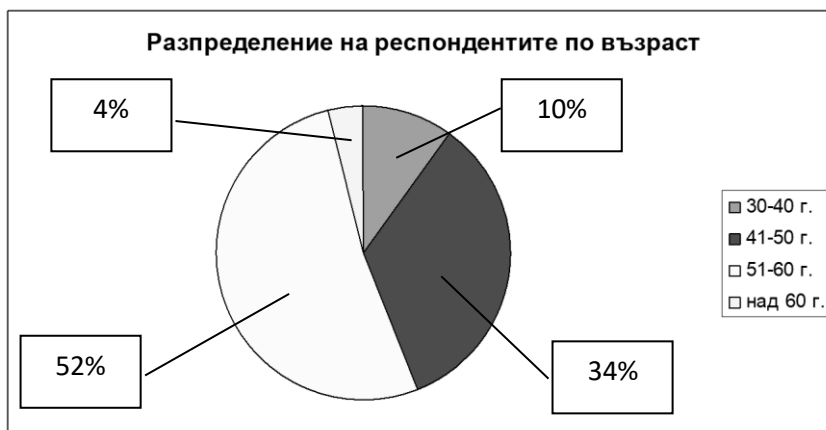
В изследването е направен опит да бъде постигнат баланс по отношение на включването на директори на детски градини и на училища. Директорите на детски градини участвали в изследването са 26. Техният дял възлиза на 52%. Директорите на училища са 24 и представляват дял от 48%.

Резултатите от проведеното емпирично изследване ни насочват към няколко важни констатации характеризиращи профила на директорите на образователни институции в България.

Емпиричните резултати посочват, че 90% от обхванатите в изследването директори са представители на женския пол, а 10% са

представители на мъжкия пол. От настоящата извадка, която не претендира за изчерпателност и представителност, личи тенденция към феминизация на учителската професия, в частност сред директорите на образователни институции в България. Броят на мъжете упражняващи учителската професия като цяло в училищата и в детските градини е много нисък. Едни от факторите, които съдействат за ниската привлекателност на учителската професия, особено сред мъжете, са ниският престиж на професията, ниското заплащане, високите изисквания на обществото към упражняващите професията, задълбочената предварителна подготовка за реализиране на процеса на обучение и др.

Разпределението на включените в изследването директори по възраст е следното:



Фиг. 1. Разпределение на респондентите по възраст

От данните отразени на фигура 1., представяща възрастовото разпределение на респондентите, може да се установи, че най-голям дял заемат директорите на детски градини и училища, които са във възрастовия диапазон от 51 до 60 години. Такава възраст е посочена от повече от половината изследвани лица, 52% от директорите.

Втора позиция се заема от респондентите, чиято възраст е между 41 и 50 години. Те представляват дял от 34%.

Установяваме, че 10 % от обхванатите в изследването директори са във възрастовия диапазон от 30 до 40 години. Получените данни разкриват тенденция, съобразно която малък брой от младите педагози заемат управленски постове. Те постепенно преминават през

йерархичните равнища на кариерното развитие. Това гарантира натрупване на по-голям професионален опит и изграждане на ефективна визия за развитието и управлението на образователните институции.

Данните от изследователската дейност посочват, че 4% от респондентите са на възраст над 60 години.

Няма респонденти, чиято възраст е по-малка от 30 години. Това, че в изследването не участват директори, които са по-млади от 30 години е повлияно от нормативното изискване за минимум 5 години педагогически трудов стаж, като задължително условие при явяване на конкурс за заемане на управленска позиция в сферата на образованието. От възрастовото разпределение на респондентите е видно, че сред мениджърите на образователни институции присъстват професионалисти с богат педагогически и управленски опит, чиято възраст е от 41 години до над 60 години. Те заемат дял от 90%. Присъстват и 10% директори, които също притежават сериозен професионален опит, чиято възраст е между 30 и 40 години. Емпиричните резултати посочват, че управлението на детските градини и училищата е поверено на добри професионалисти, носители на богат професионален опит.

Тест-въпросникът изисква от респондентите да посочат своя стаж като управленци в години. Разпределението на респондентите според продължителността на управленския им стаж в години е следното:



Фиг. 2. *Разпределение на респондентите според управленския им стаж в години*

Резултатите представени на фиг. 2. посочват, че най-голям дял заемат директорите, чийто стаж като управленци е по-голям от 20

години. Това са 48% от изследваните лица. Между тях присъстват такива, които управляват образователни институции в продължение на 29-30 години.

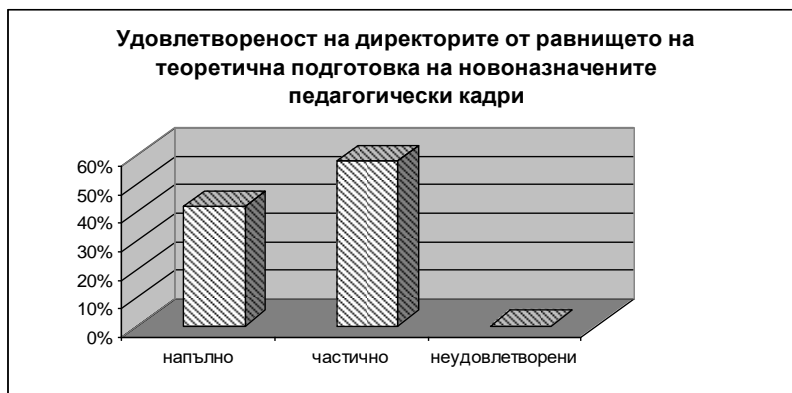
Вторият по големина дял от 30% се заема от директорите с най-малък мениджърски стаж, който е между 1 и 5 години. Вероятно голяма част от тях са заели управленски постове след дългогодишно управлявали директори на детски градини и училища, които са навършили пенсионна възраст.

Резултатите посочват, че 12% от респондентите имат управленски стаж между 6 и 10 години.

Установяваме, че 10% от директорите включени в изследването управляват педагогически институции между 11 и 20 години.

Емпиричните данни отразяващи възрастта и управленския стаж в години на директорите на детски градини и училища посочват, че почти половината от тях се менижират от директори с над 20 години управленски опит (48%), а една трета (30%) се управляват от новоназначени директори, чийто управленски стаж е между 1 и 5 години. И едните и другите притежават необходимите знания, опит и компетентност, които са важни условия, за ефективното им управление на педагогическите институции.

Първият въпрос от тест-въпросника е насочен към установяване на степента на удовлетвореност на директорите от равнището на теоретичната подготовка на педагогическите кадри, които назначават на работа. Към тях е зададен следния въпрос „Удовлетворени ли сте от равнището на теоретичната подготовка на педагогическите кадри, които назначавате на работа? (оградете един отговор)”. Предложени са три възможни отговора: а) напълно съм удовлетворен/а; б) частично съм удовлетворен/а; в) не съм удовлетворен/а. Резултатите може да бъдат представени по следния начин:



Фиг. 3 *Удовлетвореност на директорите от равнището на теоретична подготовка на новоназначените педагогически кадри*

От данните поместени на фиг. 3. може да се установи, че най-голям брой директори са частично удовлетворени от равнището на теоретичната подготовка на педагогическите кадри, които назначават на работа. Такъв отговор е характерен за 58% от респондентите.

Напълно са удовлетворени от равнището на теоретичната подготовка на новоназначените учители 42% от директорите.

Изследователските данни не посочват наличието на директори, които не са удовлетворени от равнището на теоретична подготовка на педагогическите кадри, които назначават на работа.

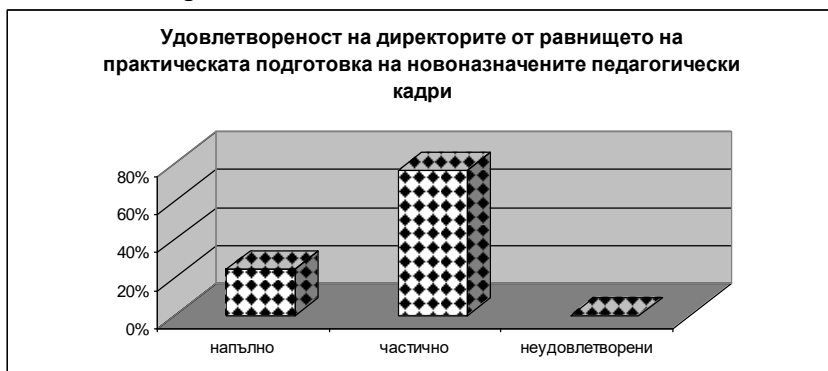
Тази информация е ценна за факултетите обучаващи студенти в различни педагогически специалности. Тя дава обратна информация от работодателите (директорите на образователни институции) към висшите училища за качеството на академичното обучение и подготовка на студентите. Това, че липсват директори, които не са удовлетворени от равнището на теоретична подготовка на новоназначените учители е висок атестат за образователния процес, който провеждат педагогическите факултети във висшите училища. Учебните планове и програми, по които се обучават студенти от педагогическите специалности ежегодно се актуализират, с цел тяхното синхронизиране с допълненията и измененията в нормативната уредба, с изискванията на потребителите на образователни услуги, с развитието на науката и технологиите. Това, че 58% от работодателите са частично удовлетворени от качеството на теоретичната подготовка на педагогическите кадри, които назначават на работа се опосредства от факта, че висшето училище осигурява теоретичния базис за

упражняване на учителската професия. Младите учители осмислят голяма част от теоретичните постановки, които са изучавали в университета, през призмата на практикуването на своята професия. В началото на тяхното кариерно развитие е важно да притежават необходимата теоретична база, върху която перманентно да надграждат своята теоретична компетентност чрез възможностите на продължаващото обучение и квалификация. Обнадеждаващ за висшите училища подготвящи бъдещи учители е факта, че 42% от директорите са напълно удовлетворени от равнището на теоретичната подготовка на педагогическите кадри, които назначават на работа. През последните години се наблюдава засилен интерес на младите хора към обучението в голяма част от педагогическите специалности (най-вече в областта на предучилищната и началната училищна педагогика), което обяснява високото равнище на мотивация на студентите при постъпването в университета и при овладяване на теоретичните знания в етапа на академичното им обучение. Отличният теоретичен базис за младите учители е първата стъпка към последващо кариерно развитие и професионално усъвършенстване.

Теоретичната и практическата подготовка на новопостъпващите на работа учители следва да се разглеждат в необходимата им взаимовръзка. Формирането на теоретичната компетентност на студентите от педагогическите специалности се съчетава с предоставянето на различни възможности от страна на педагогическите факултети за практическо приложение на наученото. Студентите още от първата година на обучението си в университета провеждат педагогическо хоспитиране. В учебните планове са включени голям брой часове за упражнения, текуща педагогическа практика, осигурява се възможност за участие на студентите в националния проект „Студентски практики”, в заключителния етап на университетското обучение се реализира държавен преддипломен стаж, студентите се включват в провеждането на различни инициативи с деца и ученици. Всичко това съдейства за формирането на професионално-практическа компетентност на бъдещите учители.

Следващият въпрос от тест-въпросника е насочен към установяване на равнището на удовлетвореност на директорите от практическата подготовка на педагогическите кадри, които назначават на работа. Към тях е зададен следния въпрос: „Удовлетворени ли сте от качеството на практическата подготовка на педагогическите кадри,

които назначавате на работа? (оградете един отговор)”. Посочени са три възможности за избор на отговор: а) напълно съм удовлетворен/а; б) частично съм удовлетворен/а; в) не съм удовлетворен/а. Резултатите може да бъдат представени по следния начин:



Фиг. 4. Удовлетвореност на директорите от равнището на практическата подготовка на новоназначените педагогически кадри

От данните поместени на фиг. 4 установяваме, че най-голям брой директори са частично удовлетворени от равнището на практическата подготовка на педагогическите кадри, които назначават на работа. Техният дял възлиза на 76%.

Директорите, които са напълно удовлетворени от практическата подготовка на новоназначените учители представляват дял от 24%.

Сред респондентите не установяваме наличие на такива, които изразяват неудовлетвореност от равнището на практическа подготовка на учителите, които назначават на работа.

Емпиричните данни от изследването посочват, че е необходимо висшите училища подготвящи педагогически кадри да оптимизират процеса за формиране на практическа компетентност на своите студенти, за да удовлетворят в по-висока степен изискванията на потребителите на образователни услуги, каквито се явяват директорите. Редица изследователи (Balkanski, 2003; Gospodinov, 2009; Petkova, 2012; Тенева, 2017) представят своите идеи за усъвършенстване и оптимизиране на процеса на професионално-педагогическата подготовка на българските учители. Една от идеите, които се популяризират авторите е свързана с повишаване дела на практическата подготовка на студентите от педагогическите специалности.

Директорите, които са напълно удовлетворени от равнището на

теоретичната подготовка на педагозите, които назначават на работа (42%) са с 18 % повече от напълно удовлетворените от равнището на практическата подготовка на новоназначените учители (24%). Разкривайки корелацията между резултатите посочващи частична удовлетвореност на директорите от равнището на теоретичната подготовка (58%) и частична удовлетвореност от практическата подготовка (76%) на педагогическите кадри, които назначават на работа в училищата и в детските градини, установяваме, че частично удовлетворените директори от практическата подготовка на новоназначените учители са с 18% повече от частично удовлетворените от теоретичната им подготовка.

Резултатите от изследването разкриват тенденция, съобразно която най-голям дял от работодателите са частично удовлетворени от фундаменталната теоретична и от фундаменталната практическа подготовка на новопостъпващите на работа учители. За да се повиши дела на директорите, които са напълно удовлетворени от професионално-педагогическата подготовка на кадрите, които назначават на работа е необходимо висшите училища да познават добре изискванията към педагогическите кадри на пазара на труда и да работят целенасочено за оптимизиране на процеса на академична подготовка на студентите от педагогическите специалности както в теоретичен, така също и в практико-приложен аспект.

Настоящото изследване е насочено към установяване на управленската стратегия за преодоляване на установените дефицити в подготовката на педагогическите кадри. Направен е опит да бъде разкрита мениджърската рефлексия относно взаимната обвързаност: **установени професионално-педагогически дефицити – възможности за преодоляване на дефицитите**. На респондентите е зададен следния въпрос: „По какъв начин стимулирате повишаването на професионалната квалификация и компетентност на кадрите, които работят във Вашата институция/организация?“. Въпросът е с възможност за избор между следните 8 формулирани отговори: **Осигурявам възможност за:** а) участия в програми за преподавателска мобилност; б) участия в проекти; в) участия в научни форуми; г) участия в семинари, кръгли маси; д) участия в квалификационни курсове; е) включване в курсове за придобиване на квалификационни степени; ж) друго (какво?); з) не стимулирам професионалното им израстване. Респондентите имат възможност да посочат повече от един отговор,

което обяснява факта, че сумарно процентният дял на посочените отговори на този въпрос надвишава 100%. Получените емпирични резултати от отговорите на този въпрос са разпределени в осем сектора, както е показано на графиката на фиг. 5:



Фиг. 5. Възможности за повишаване на професионалната компетентност и квалификация на учителите

От изследователските данни поместени на фиг. 5 установяваме, че всички работодатели стимулират професионалното израстване на педагогическите кадри работещи в поверените им образователни институции. Управленската стратегия на респондентите е насочена към осигуряване на широк кръг от възможности за професионално усъвършенстване на педагогическите кадри. Не е установено наличие на директори, които посочват като възможен отговор „з) не стимулирам професионалното им израстване”.

Най-голям брой директори виждат като добра възможност за професионалното усъвършенстване на учителите включването им в квалификационни курсове, като избират отговор „д) участия в квалификационни курсове”. Този отговор е посочен от всички (100%) обхванати в изследването директори на детски градини и училища. Втора позиция се заема от предпочитанието на директорите за мотивиране и осигуряване на възможност за повишаване на професионалната компетентност и квалификация на педагогическия персонал чрез включването на учителите в курсове за придобиване на квалификационни степени. Този отговор е посочен от 76% от директорите, чрез избор на възможен отговор „е)”.

Голяма част от учителите се включват в проектна дейност. Работата им в български и международни изследователски екипи оказва положителни проекции върху тяхната професионална компетентност. Тази възможност за професионално развитие на учителите се осмисля с необходимата значимост от работодателите и те стимулират участието

им в научни проекти. Това е характерно за 60% от респондентите, които избират отговор „б)“.

Четвърта позиция се заема от респондентите избрали отговор „г) участия в семинари, кръгли маси“. Настоящия отговор е предпочетен от 48% от директорите. Тази група директори осмислят идеята, че участията на учителите в обсъждания и дискусии по образователни проблеми, включването им в семинари, създава условия за анализиране на пътища за разрешаване на проблемите, за обмен на идеи и обогатява професионалната компетентност на педагогическите кадри.

Като възможност за професионалното израстване на педагогическите кадри, 24% от директорите осмислят идеята педагозите да участват в научни форуми и избират като възможен отговор „в)“. Участието в научни форуми осигурява професионална публичност на педагозите за представяне и обсъждане на нови образователни идеи, за популяризиране на резултати от собствени изследователски търсения по посока оптимизиране на образователния процес, за споделяне на иновативни образователни политики и практики.

Удачен път за споделяне на ефективни образователни модели и практики е включването на учителите в международната програма за преподавателска мобилност „Еразъм+“. Повишаването на професионалната компетентност на педагогическите кадри чрез насърчаване на участието им в програми за преподавателски обмен се подкрепя от 10% от директорите. Този процент би следвало да е доста по-висок, като се отчита факта, че програмата се финансира със средства от Европейски съюз и учителите ежегодно имат възможност за кандидатстване за обмяна на опит към партньорски организации в чужбина.

Най-малък брой респонденти избират отговор „ж“ и посочват други възможности, чрез които стимулират професионалното развитие на педагогическите кадри. Те представляват дял от 4%. Като други възможности за квалификация на педагогическите кадри посочват – работа на методическите обединения в рамките на училището, консултации на младите учители със старшите учители, вътрешно-училищна квалификация чрез споделяне на добри практики, провеждане на открити уроци, обсъждане на педагогически казуси.

От спецификата на отговорите на директорите по този въпрос можем да обобщим, че всички обхванати в изследването управленци откриват взаимовръзка между продължаващото обучение и

професионалната квалификация на педагогическите кадри. Осмислят състоятелността на идеята за учене през целия живот и стимулират учителите да се включват ежегодно в различни квалификационни форми. Потвърждение на тази констатация може да се открие от спецификата на отговорите на следващия въпрос „Какъв процент от работещите педагози във Вашата институция/организация посещават ежегодно квалификационни форми насочени към повишаване на тяхната професионална компетентност?“. Резултатите може да бъдат представени по следния начин:



Фиг. 6. Ежегодно участие на учителите във форми за продължаваща квалификация

От данните поместени на фиг. 6 установяваме, че най-често избирания отговор от респондентите е между 75% и 100%. Това е валидно за 58% от обхванатите в изследването директори. Тези директори, които стимулират към професионално себеусъвършенстване педагозите по рефлексивен начин обвързват попълването на констатираните пропуски в подготовката на учителите с възможностите на продължаващата квалификация и перманентното учене.

Втора позиция с дял от 28% се заема от респондентите, които посочват, че ежегодно между 50% и 75% от учителите работещи в управляваните от тях училища или детски градини се включват във форми за продължаваща квалификация.

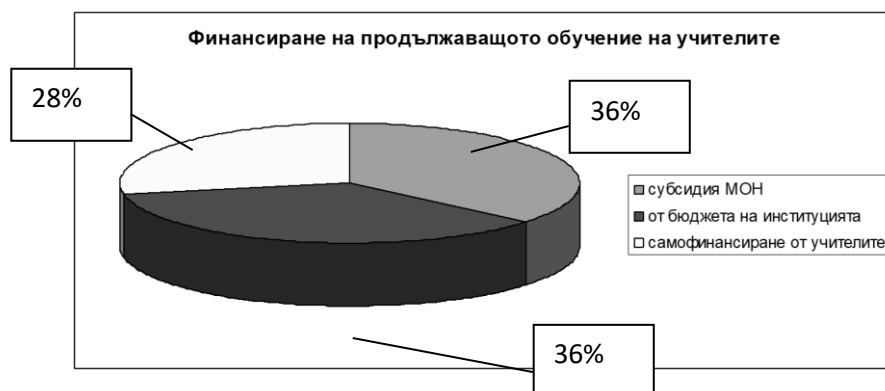
Получените резултати посочват, че в една част от училищата и детските градини едва между 10% и 25% от учителите ежегодно се включват във форми за продължаваща квалификация. Такъв отговор е избран от 14% от респондентите.

Не е установено наличие на респонденти, които са посочили отговори „а) под 10%“ и „в) между 25% и 50%“. Директорите осмислят

значимостта на продължаващото обучение и квалификация за повишаване на професионалната компетентност на учителите и насърчават поне половината от тях ежегодно да се включват в различни квалификационни форми. Съвкупният дял на респондентите, които отговарят, че ежегодно между 50% и 100% от учителите участват във форми за продължаваща квалификация е 86%. Високата подкрепа, която получават учителите от своите работодатели, по отношение на тяхното професионално себеусъвършенстване, е предпоставка за повишаване на качеството на процеса на обучение, който те реализират. Установеното високо равнище на подкрепа от работодателите в това отношение е залог за солидаризиране на българската образователна политика с Европейските нормативни документи. Резултатите разкриват, че за едни директори перманентното повишаване на квалификацията на учителите е приоритет в управленските им стратегии и те стимулират всички учители (100%) ежегодно да повишават професионалната си компетентност. За други директори това не е приоритет и в техните институции едва 10%-25% от учителите се включват в квалификационни форми. Констатираме различно отношение на управленците към перманентното повишаване на квалификацията на педагогическите кадри – от силно ангажирани към реализиране на идеята, до слабо ангажирани към нея.

Установената дуполюсност в отношението на работодателите към значимостта на продължаващото обучение за повишаване на професионалната компетентност на педагогическите кадри, обуславя различията по отношение на осигуряването на финансирането на посещенията от педагозите квалификационни форми. Следващия въпрос от тест-въпросника е насочен към установяване на начина, по който най-често директорите осигуряват финансиране на участието на членовете на педагогическия колектив във форми за продължаващо обучение. Към тях е зададен следния въпрос: „Как най-често осигурявате финансиране на участието на членове на колектива във форми за повишаване на професионалната им квалификация? (посочете един отговор)”. Респондентите имат възможност да избират между три възможни отговора: а) чрез целева субсидия от МОН; б) чрез собствени средства от бюджета на училището/детската градина; в) педагозите сами финансират участието си в квалификационни форми.

Емпиричните резултати от получените отговори на този въпрос са представени на фиг. 7.



Фиг. 7 Финансиране на продължаващото обучение на учителите

Резултатите представени на фиг. 7 посочват, че 36% от респондентите избират отговор „а) чрез целева субсидия от МОН“. Същият по големина дял от 36% заемат респондентите, които избират отговор „б)“, като посочват, че осигуряват средства за продължаващото обучение на учителите от бюджета на училището/детската градина. Съвкупно 72% от директорите, които са обхванати в изследването, са убедени в значимостта на продължаващото обучение за повишаване на професионалната компетентност на учителите и осигуряват финансиране за ежегодното обучение на своите кадри. 28% от директорите не финансират участието на членовете на педагогическия колектив в различни форми на продължаващо обучение. Те посочват, че учителите сами финансират участието си във форми за обучение и квалификация. Тази управленска позиция е необоснована, тъй като е в разрез с нормативните документи регламентиращи атестиране на учителския труд и обвързване на атестационната оценка с определен брой кредити получени в резултат на проведена ежегодна квалификационна дейност. Тъй като резултатите посочват, че една част от директорите (28%) не финансират участието на учителите във форми за продължаващо обучение, за нас е важно да установим на какво се дължи това. Дали отказът за финансиране на формите за продължаващо обучение и квалификация на учителите не се дължи на неудовлетвореност на работодателите от качеството на квалификационна дейност, която се предоставя за учителите от обучаващите институции/организации. Към респондентите е зададен въпрос „Как бихте оценили от 1. до 10. полезността на посещаваните

през последната година форми за обучение и квалификация на Вашите педагогически кадри?”. Въз основа на получените данни се оформя следната рангова скала:



Фиг. 8. Рангова скала за полезността на посещаваните през последната година форми за продължаващо обучение и квалификация на учителите

На фиг. 8 е представена ранговата скала за полезността на посещаваните през последната година форми за продължаващо обучение и квалификация на учителите. Ранговото скалиране е извършено от директорите съобразно предложена им 10 степенна скала за оценяване. Директорите получават пояснение, че с 1. посочват най-ниска степен на удовлетвореност, а с 10. най-висока степен на удовлетвореност от полезността на посетения от учителите през последната година квалификационни форми. Регистрираме скокообразна динамика и разсейване на резултатите в осем от секторите на скалата (сектори: 2; 3; 4; 5; 7; 8; 9; 10), с изключение на сектор 1 и сектор 6, в които няма ранжирани отговори.

Наблюдава се възходяща динамика от сектор 1 до сектор 7, където е най-високата стойност на ранговата скала. От сектор 7 до сектор 9 наблюдаваме затихваща динамика. От сектор 9 до сектор 10 се наблюдава отново възходяща динамика. Пиковата стойност на резултатите по скалата се намира в сектор 7 на ранговата скала. Оценка 7 за полезността на посещаваните от учителите форми за продължаващо обучение и квалификация е поставена от 26% от респондентите. За тези директори може да отбележим, че са по-скоро удовлетворени, отколкото недовлетворени, тъй като сектор 7 се намира между централния за скалата сектор 5 и сектора на скалата, посочващ най-голяма степен на

удовлетвореност – сектор 10.

Резултатите посочват, че 24% от директорите оценяват полезността на посещаваните през последната година от учителите форми за продължаващо обучение и квалификация с оценка 5. За тези директори може да се обобщи, че те са нито удовлетворени, нито неудовлетворени, тъй като оценка 5, която поставят е в средата на ранговата скала, т.е. „колкото .../толкова”.

Трети по големина дял заемат директорите, които оценяват полезността на посещаваните от учителите форми за продължаващо обучение и квалификация през последната година с оценка 8. Техният дял възлиза на 20%. Тези респонденти във висока степен са удовлетворени от проблематиката и ефективността на обученията и квалификациите, които посещават педагозите от техните училища и детски градини. Основание да твърдим това ни дава факта, че оценка 8, която поставят респондентите, се намира във втората половина на ранговата скала и е само с две позиции преди най-високата стойност на скалата – 10.

Максимална оценка 10 за полезността на посещаваните от учителите през последната година обучения и квалификационни курсове поставят 10% от директорите. Те заемат четвърти по големина дял. Тези директори са напълно удовлетворени от услугите, които им предоставят обучаващите институции/организации, реализиращи продължаващо обучение и квалификация на учителите.

Пета позиция според дяловото разпределение на респондентите се поделя между два сектора на скалата. Това са сектор 4 и сектор 9. От данните на ранговата скала установяваме, че 6% от респондентите оценяват полезността на посещаваните през последната година от учителите форми за продължаващо обучение и квалификация с оценка 4. Равен на него по големина дял от 6% ги оценяват с оценка 9. Докато за първите може да се счита, че те са по-скоро неудовлетворени от качеството на предлаганите курсове и квалификации, тъй като сектор 4 се намира в първата половина на ранговата скала, преди централната стойност 5, то за вторите може да се счита, че са във висока степен удовлетворени, тъй като сектор 9 граничи с най-високата степен в скалата 10.

Шеста позиция в ранговата скала също се поделя между два сектора с равно дялово разпределение. Това са сектори 2 и 3 от скалата, всеки от които е избран от 4% от респондентите. Тези директори са по-

скоро неудовлетворени, отколкото удовлетворени от качеството и полезността на посещаваните през последната година от учителите форми за продължаващо обучение и квалификация. Както бе отбелязано по-горе, сектор 6 от скалата се характеризира с нулева стойност. Това съдейства още по-добре да се отграничат двата полюса на ранговата скала (удовлетворени/неудовлетворени). По-скоро неудовлетворените (сектор 2 + сектор 3 + сектор 4 = 14%) и колкото удовлетворените, толкова неудовлетворените (сектор 5 = 24%) респонденти от полезността на посещаваните форми за обучение и квалификация на учителите, сумарно представляват дял от 38%. Този установен дял може да се анализира в корелационна зависимост с регистрирания дял от 28% от директорите, които не финансират участието на учителите в различни форми на обучение и квалификация. Когато работодателят не е доволен от качеството и ефективността на образователната услуга, която му се предлага, той не е склонен да инвестира финансови средства в нея. В училища и в детски градини, чиито директори изразяват ниска степен на удовлетвореност от полезността на предлаганите форми за обучение и квалификация на персонала, учителите се намират в ситуация, в която са принудени да самофинансират своето професионално израстване. Това е в разрез с образователната политика в Р България, тъй като Министерството на образованието и науката стимулира чрез финансиране професионалното развитие и усъвършенстване на педагогическите кадри. Другата част от ранговата скала обединява по-скоро удовлетворените (сектор 7=26%), във висока степен удовлетворените (сектор 8 + сектор 9 = 26%) и напълно удовлетворените (сектор 10 = 10%) директори от качеството на квалификационните форми, които посещават учителите. Сумарно общият дял на удовлетворените директори от качеството на предлаганите форми за продължаващо обучение и квалификация на учителите възлиза на 62%. Установения резултат посочващ, че 62% от директорите дават висок атестат за полезността на посещаваните от учителите през последната година форми за обучение и квалификация е основание да финансират включването на своите кадри в такива форми. Този установен дял е в корелационна зависимост с регистрирания дял от 72% директори, които ежегодно осигуряват финансови средства за обучение и квалификация на педагогическите кадри в своето училище/детска градина.

Заклучение

Резултатите от проведеното емпирично изследване с

работодателите на педагогическите кадри, които подготвят висшите училища са отправна точка за оптимизиране на процеса на тяхната академична подготовка. Получените резултати от изследователската дейност насочват към следните обобщения:

➤ Работодателите са удовлетворени в по-висока степен от равнището на теоретичната, в сравнение с практическата подготовка на кадрите, които назначават на работа.

➤ Директорите на детски градини и училища в най-висока степен стимулират повишаването на професионалната квалификация и компетентност на учителите чрез осигуряване на възможности за тяхното включване в курсове за краткосрочна квалификация и в курсове за придобиване на квалификационни степени.

➤ В 58% от образователните институции ефективно се реализира идеята за учене през целия живот. В тях между 75% и 100% от учителите ежегодно посещават форми за продължаващо обучение и квалификация.

➤ Работодателите осмислят диадната обвързаност продължаващо обучение – професионално усъвършенстване на кадрите и 73% от тях инвестират ежегодно финансови средства в обучението и квалифицирането на педагогическите кадри.

➤ 62% от директорите на училища и детски градини са удовлетворени във висока степен от полезността на посещаваните от учителите форми за обучение и квалификация.

ЛИТЕРАТУРА

- Балкански, П. (2003). Модернизацията на образованието и предизвикателствата пред учителската професия. В: *Общество на знанието и образование за всички*, София.
- Василев, Д., Я. Мерджанова. (2003). *Теория и методика на професионалното ориентиране*. София: УИ „Св. Климент Охридски“.
- Величков, К. (2003). *Квалификационните дейности в България – теоретични и приложни проблеми*. София.
- Георгиева, Д. (2019). Професионално-личностната готовност на учителите като социално-психологически ресурс за формиране на социалната адаптация при деца със синдром на Даун. *Педагогика*, 91 (5), София: Издателство „Аз-Буки“.
- Господинов, Б. (2008). Педагогическа квалификация на учителите и качество на образованието. В: *120 години университетска педагогика. Между традициите и новите реалности*, София: УИ „Св. Климент Охридски“.
- Господинов, Б. (2009). Към въпроса за базовата педагогическа подготовка на

- учителите. В: *Съвременното обучение между теорията и практиката*, София.
- Жекова, С. и кол. (1981). *Професиограма на българския учител (теоретичен модел)*. София: Министерство на народната просвета.
- Климов, Е. А. (2010). *Психология на професионалното самоопределение*. Москва: издателският център „Академия”.
- Мерджанова, Я. (2003). Методи и форми на професионално обучение в тяхната съотносителност. *Педагогика*, 12, София.
- Мерджанова, Я. (2010). Трансформация на ключовите компетентности на съвременния учител в контекста на социалното взаимодействие. *Стратегии на образователната и научната политика*, 18 (3), София. Издателство „Аз Буки”.
- Миленкова, В. (1997). *Учителят – социологически портрет*. София.
- Найденова, В. (2004). *Професионалният облик на съвременния учител*. София.
- Наредба за държавните изисквания за придобиване на професионална квалификация „учител”*. ДВ бр. 89 от 11. 11. 2016 г., в сила от учебната 2017/2018 г.
- Наредба № 15 от 22.07.2019 г. за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти*. обн., ДВ, бр. 61 от 2.08.2019 г., в сила от 2.08.2019 г.
- Петкова, И. (2012). *Подготовка и квалификация на българския учител*. София: УИ „Св. Климент Охридски”.
- Прокоп, И. (2012). *Сравнителна педагогика*. София: Изд. „Екс-Прес”.
- Радев, П. (2007). *Педагогика*. Пловдив: ИК „Хермес”.
- Спасов, К. (2004). *Професиология – наука и практика за професията и квалификацията*. София
- Тенева, М. (2017). *Кой е добър учител?* Стара Загора: Тракийски университет.
- Тенева, М. (2019). Опит за обосноваване на професиограма на началния учител (I-IV клас). *Педагогика*, 91 (2). София: Издателство „Аз-Буки”.
- Цанков, Н., М. Левунлиева. (2010). От трансверсални компетентности към трансверсална личност в обучението чрез езика. *Стратегии на образователната и научната политика*, 18 (3), София: Издателство „Аз-Буки”.
- Шивачева-Пинеда, И. (2019). Професионално-личностна рефлексия на учителя. *Педагогика*, 91 (5), София: Издателство „Аз-Буки”.
- Яковлев, Н. М., А. М. Сохор. (1985). *Методика и техника урока в школе*. Москва.

REFERENCES

- Balkanski, P. (2003). The modernization of education and the challenges facing the teaching profession. In: *Knowledge Society and Education for All*. Sofia.
- Georgieva, Diyana. (2019). Professional-Personal Readiness of the Teachers as

- Social-Psychological Resource for Development of Social Adaptation of Children with Down Syndrome. *Pedagogy*, 91 (5), Sofia: Publishing House „Az-Buki”.
- Gospodinov, B. (2008). Pedagogical qualification of teachers and quality of education. In: *120 years of university pedagogy. Between traditions and new realities*, Sofia: University Publishing House "St. Kliment Ohridski ”.
- Gospodinov, B. (2009). To the question of the basic pedagogical training of teachers. In: *Contemporary learning between theory and practice*, Sofia.
- Klimov, EA (2010). *Psychology of professional self-determination*. Moscow: publishing center "Academy"
- Merdzhanova, J. (2003). Methods and forms of vocational training in their relativity. *Pedagogy*, 12. Sofia.
- Merdzhanova, J. (2010). Transformation of the key competencies of the modern teacher in the context of social interaction. *Educational and scientific policy strategies*, 18 (3), Sofia: “Az Buki” Publishing House.
- Milenkova, V. (1997). *The teacher - a sociological portrait*. Sofia.
- Naidenova, V. (2004). *The professional appearance of the modern teacher*. Sofia.
- Ordinance on the state requirements for acquiring the professional qualification "teacher". SG no. 89 of 11.11.2016, effective from the academic year 2017/2018.
- Ordinance № 15 of 22.07.2019 on the status and professional development of teachers, principals and other pedagogical specialists. promulgated, SG, iss. 61 of August 2, 2019.
- Petkova, I. (2012). *Training and qualification of the Bulgarian teacher*. Sofia: University Publishing House "St. Kliment Ohridski”.
- Prokop, I. (2012). *Comparative pedagogy*. Sofia: Publishing House „Ex-Press”.
- Radev, P. (2007). *Pedagogy*. Plovdiv: Publishing House „Hermes”.
- Shivacheva-Pineda, I. (2019). Professional-Personal Reflection of the Teacher, *Pedagogy*, 91 (5), Sofia: Publishing House „Az-Buki”.
- Spasov, K. (2004). *Professiology - science and practice for the profession and qualification*. Sofia.
- Teneva, M. (2017). *Who is a good teacher?* Stara Zagora: Trakia University.
- Teneva, M. (2019). An Attempt to justify a Set of Professional Requirements for the Primary-School Teacher (I-IV Grade). *Pedagogy*, 91 (2), Sofia: Publishing House „Az-Buki”.
- Tsankov, N., M. Levunlieva. (2010). From transversal competencies to a transversal person in language learning. *Educational and scientific policy strategies*, 18 (3), Sofia: Publishing House „Az-Buki”.
- Vasilev, D., J. Merdzhanova. (2003). *Theory and methodology of vocational guidance*. Sofia: University Publishing House „St. Kliment Ohridski”.
- Velichkov, K. (2003). *Qualification activities in Bulgaria - theoretical and applied problems*. Sofia.

Yakovlev, N. M., A. M. Sohor. (1985). *Methods and techniques of the lesson at school*. Moscow.

Zhekova, S. et al. (1981). *Professiogram of the Bulgarian teacher (theoretical model)*. Sofia: Ministry of Public Education.

Електронни източници / Electronic sources

Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications
http://www.ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf [last visited 20.07..2020]

Learning: The treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century,
http://www.unesco.org/education/pdf/15_62.pdf [last visited 20.07.2020]

Lisbon European Council 23 and 24 March 2000. Presidency Conclusions,
http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm [last visited 20.07..2020]



Юбилейна научна конференция
с международно участие
25 години Тракийски университет
15 Май 2020 г.

Author Info:

Assoc. Prof. Mariya Slavova Teneva, PhD

Faculty of Education

Trakia University - Stara Zagora

e-mail: m.s.teneva@abv.bg